



Discours

Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique. A journal of linguistics, psycholinguistics and computational linguistics

8 | 2011

Approches fonctionnelles de la structuration des textes

Marqueurs cadratifs temporels et argumentatifs dans les récits d'apprenants néerlandophones de français L2

Temporal framing and argumentative markers in the narratives of Dutch learners of French as a second language

Aurélie Welcomme



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/discours/8186>

DOI : 10.4000/discours.8186

ISSN : 1963-1723

Éditeur :

Laboratoire LATTICE, Presses universitaires de Caen

Référence électronique

Aurélie Welcomme, « Marqueurs cadratifs temporels et argumentatifs dans les récits d'apprenants néerlandophones de français L2 », *Discours* [En ligne], 8 | 2011, mis en ligne le 11 juillet 2011, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/discours/8186> ; DOI : 10.4000/discours.8186



Discours est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Marqueurs cadratifs temporels et argumentatifs dans les récits d'apprenants néerlandophones de français L2

*Temporal framing and argumentative markers in the narratives of
Dutch learners of French as a second language*

Aurélie Welcomme

Vrije Universiteit Brussel

Aurelie.Welcomme@vub.ac.be

.....
Aurélie Welcomme, « Marqueurs cadratifs temporels et argumentatifs dans les récits d'apprenants néerlandophones de français L2 », *Discours* [En ligne], 8 | 2011, mis en ligne le 11 juillet 2011.

.....
URL : <http://discours.revues.org/8186>. Consulté le 11 juillet 2011.

.....
Titre du numéro : *Approches fonctionnelles de la structuration des textes*
Éditeurs scientifiques : Laure Sarda, Shirley Carter Thomas et Benjamin Fagard
Coordination : Lydia-Mai Ho-Dac et Catherine Bolly

Marqueurs cadratifs temporels et argumentatifs dans les récits d'apprenants néerlandophones de français L2

Temporal framing and argumentative markers in the narratives of Dutch learners of French as a second language

Aurélie Welcomme

Vrije Universiteit Brussel

.....

Cet article présente une étude quantitative sur corpus examinant la présence et la fréquence de marqueurs cadratifs temporels et de marqueurs argumentatifs dans les narrations orales (*Frog Story*, Mayer, 1969) d'apprenants néerlandophones de français L2. Les narrations proviennent de groupes d'apprenants néerlandophones en Flandre et à Bruxelles, de 1^{re} et de 6^e année de l'enseignement secondaire (n = 10 pour chaque groupe). La production de marqueurs cadratifs temporels et de marqueurs argumentatifs des différents groupes d'apprenants a été comparée à celle de locuteurs natifs du même âge et de même niveau scolaire. Les hypothèses de recherche formulées visent à détailler l'impact du contact curriculaire et extracurriculaire sur la production de ces marqueurs par ces apprenants. Les résultats ne vont pas de manière univoque dans le sens des hypothèses de recherche: l'impact d'un contact plus accru avec le français L2 semble influencer différemment les productions des apprenants. En outre, les résultats ne montrent pas toujours des différences statistiquement significatives entre apprenants et locuteurs natifs.

Mots clés: acquisition du français langue étrangère, marqueurs cadratifs, marqueurs argumentatifs

.....

*This paper proposes a quantitative corpus-based study investigating the presence of temporal framing and argumentative markers in the narrative monologues of Dutch-speaking learners of French as a second language. The narrative texts were collected from Dutch-speaking monolinguals from two contexts (Flanders and Brussels) and at two different stages of their learning curriculum (1st and last year of secondary education). Ten subjects from each group were asked to tell a wordless picture-book story (*Frog Story*, Mayer, 1969). The production of temporal framing and argumentative markers in these narratives has been compared to that of groups of native speakers of the same age and curricular level. We hypothesized that the amount of curricular and extracurricular contact would influence the production of temporal framing and argumentative markers. The results are not straightforward: more contact with French as an L2 seems to influence learners' performance differently, and we do not always find a significant difference with the native speaker groups.*

Keywords: acquisition of French as a second language, framing, temporal framing markers, argumentative markers

1. Introduction ¹

1 Comme l'indique, entre autres, Charolles (1995 : 125),

[U]n discours n'est pas qu'une simple suite d'énoncés posés les uns à côté des autres. Il suffit d'examiner le moindre texte écrit ou la moindre transcription de l'oral pour relever toutes sortes d'expressions indiquant que tel ou tel segment doit être relié de telle ou telle façon à tel ou tel autre.

2 La structure de textes, narratifs ou autres, est déterminée tant par la cohésion « locale » (soit les moyens linguistiques utilisés pour lier les phrases entre elles) que par la cohésion « globale » (soit les liaisons linguistiques entre des segments de textes).

3 Divers types d'éléments signalent ces relations de cohésion du discours ². Dans cet article, nous nous concentrons sur les marqueurs cadratifs temporels et argumentatifs présents dans les narrations orales d'apprenants néerlandophones de français seconde langue (dorénavant : L2). Les marqueurs cadratifs et argumentatifs ont une fonction essentielle d'organisation du discours (voir Charolles et Vigier, 2005 ; Charolles et Péry-Woodley, 2005 et le point 2).

4 Afin d'explicitier notre démarche, nous commencerons par un rappel des notions théoriques liées aux concepts de cadre et de marqueurs cadratifs et argumentatifs, en nous limitant à une présentation des notions théoriques nécessaires pour l'étude. Nous ne visons donc pas l'exhaustivité. Nous détaillerons la méthodologie adoptée, pour passer ensuite aux résultats des analyses quantitatives. Nous terminerons par quelques commentaires et conclusions.

2. Cadres, marqueurs cadratifs et marqueurs argumentatifs

5 Dans cet article, nous nous limitons aux marqueurs cadratifs (temporels ; voir plus loin) et aux marqueurs argumentatifs. Pourquoi analyser conjointement ces deux types de marqueurs ? Comme l'indique Charolles (2003 ; Charolles *et al.*, 2005), il s'agit d'opérations correspondant à deux modes d'organisation discursive, à savoir la *connexion* et l'*indexation* (Le Draoulec et Péry-Woodley, 2005 : 47) :

La connexion correspond à un mode de relation « vers l'arrière », au sens où un lien se crée avec ce qui précède. L'indexation, en revanche, désigne un processus

1. L'auteur tient à remercier les relecteurs anonymes dont les remarques et suggestions ont permis d'améliorer cette contribution. Elle reste entièrement responsable des erreurs et maladresses qui pourraient subsister dans l'article.

2. Charolles (1988) définit quatre « plans d'organisation textuelle », à savoir les chaînes de référence, les connecteurs, les « expressions introductrices de cadres de discours » et les « marques configurationnelles », ce qui correspond entre autres aux alinéas ou aux organisateurs métadiscursifs. Les cadratifs ne constituent donc qu'un mécanisme d'organisation du discours.

qui s'établit «vers l'avant» : l'expression indexante [...] constitue un critère d'interprétation pour la ou les propositions qui suivent.

6 Les marqueurs cadratifs peuvent dès lors être considérés comme une concrétisation du mode d'organisation discursive qu'est *l'indexation*, alors que les marqueurs argumentatifs concrétisent la *connexion*. Les marqueurs cadratifs, fondamentalement orientés vers l'aval, ordonnent et situent la réalité référentielle de la phrase qu'ils introduisent (Charolles et Péry-Woodley, 2005 : 6). Les marqueurs argumentatifs, en revanche, sont fondamentalement orientés vers l'amont et marquent les diverses articulations du raisonnement tout en insérant l'énoncé qu'ils introduisent dans un cadre argumentatif (cf. Riegel, Pellat et Rioul, 1994 : 618).

7 Comme le remarquent Le Draoulec et Péry-Woodley (2005 : 48), ces deux modes d'organisation ne sont pas incompatibles ou mutuellement exclusifs («L'interaction entre les deux modes d'organisation discursive ne signifie pas forcément conflit, elle peut donner lieu à une complémentarité»), bien au contraire : les deux opérations sont généralement décrites et expliquées ensemble. Il nous a donc semblé logique de ne pas les dissocier. Nous précisons, dans les points suivants, les notions principales de cette étude, à savoir celles de cadre, de marqueurs cadratifs et de marqueurs argumentatifs.

2.1. Cadres et marqueurs cadratifs

8 Un cadre (Charolles, 1988, 1995) correspond à «une unité textuelle regroupant des propositions qui entretiennent un même rapport avec un critère sémantique d'interprétation, spécifié par une expression introductive de cadre» (Sarda, 2005 : 61; même définition chez Le Draoulec et Péry-Woodley, 2003 : 133³).

9 Les marqueurs cadratifs se caractérisent par leur capacité à étendre leur «influence» au-delà de la phrase qu'ils introduisent (Le Draoulec et Péry-Woodley, 2003 : 133) : ils guident l'interprétation non seulement de la phrase qu'ils introduisent, mais aussi celle des phrases suivantes.

10 En outre, comme l'indiquent Le Draoulec et Péry-Woodley (2005 : 45), une caractéristique supplémentaire des marqueurs cadratifs est que «[p]our être dotées d'un potentiel cadratif [...], ces expressions sont nécessairement placées à l'initiale de phrase». Les expressions introductives de cadre se trouvent donc nécessairement en position pré-sujet, pouvant toutefois être précédées par une conjonction de coordination ou par une autre expression adverbiale. Ce critère a été particulièrement important pour distinguer les expressions retenues dans cette étude.

3. «A discourse frame is described as the grouping together of a number of propositions which are linked by the fact that they must be interpreted with reference to a specific criterion, realised in a frame-initial introducing expression» (Le Draoulec et Péry-Woodley, 2003 : 133).

11 Différents types de cadres sont généralement distingués (voir entre autres Le Draoulec et Péry-Woodley, 2005 : 59 et Sarda, 2005 : 61) ; les exemples ci-dessous, issus du corpus d'apprenants de français L2⁴ (à l'exception de l'exemple [2]), illustrent ces différentes catégories de cadres :

– cadres locatifs (temporels [1a] et spatiaux [1b]) :

[1a] Et *le matin quand il se réveille* il voit que le [/] la grenouille est partie. Il regarde pour la [*] partout # dans ses chaussures uh@i <sous les> [/] <sous ses> [/] ah@i o [:=! s(e) énerve] sous son lit.
(corpus NoB, 636_NN6_frog_fr_2001)⁵

[1b] *À l'école*, c'est la chose la plus importante pour réussir sa vie, bien gagner sa vie. Mais en primaire il ne faut pas oublier de jouer et [*] s'amuser. Et en secondaire il faut aussi se changer les idées de temps à autre.
(corpus NoB, 720_FF1_arg_frans_2001)

– cadres praxéologiques ou thématiques (*en chimie*, ... [2]) :

[2] *En ce qui concerne les sciences*, les étudiants sont moins nombreux et les moyens sont plus importants qu'en Lettres.
(exemple repris de Sarda, 2005 : 61)

– cadres médiatifs ou énonciatifs (*selon moi*, ... [3]) :

4. Les données constituant le corpus ont été rassemblées dans le cadre du projet « *Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige, Franstalige en allochtone leerlingen in het Nederlandstalige secundair onderwijs te Brussel* » (Vlaams Ministerie van Onderwijs ; 2000-2002), sous la direction de A. Housen, M. Pierrard, P. Van de Craen, E. Witte et H. Rooze. L'étude avait pour but d'analyser les compétences en français et en néerlandais d'élèves de l'enseignement bruxellois ; le corpus (désigné par le sigle NoB, *Nederlandstalig onderwijs in Brussel* [enseignement néerlandophone à Bruxelles]) comprend des données orales et écrites dans les deux langues. Les exemples proviennent non seulement du corpus oral (*Frog Story* [frog]), mais aussi du corpus écrit (texte argumentatif [arg] et lettre [lettre]). Les productions écrites ont été transcrites telles quelles, reprenant l'orthographe originale.

5. Les symboles présents dans les exemples correspondent aux conventions de transcriptions (CHAT) du programme CLAN (MacWhinney, 2000). Afin de faciliter la tâche du lecteur, les principaux symboles repris dans les exemples sont expliqués ci-dessous.

Le symbole # indique la longueur des pauses (# pour une pause courte, ## pour une pause plus longue et ### pour une pause longue [plus de 5 secondes]). L'arobase (suivi d'une ou de plusieurs lettres) ajoute des indications supplémentaires : @i indique une interjection, @l suit un mot initié, mais dont seulement une lettre ou un son a été prononcé, @k suit un mot initié, mais dont plusieurs lettres ou sons ont été prononcés, @nl indique une séquence en néerlandais, @en une séquence en anglais, etc. Lorsqu'un mot est répété (sans modification), il est suivi de [/] ; lorsqu'une modification y a été apportée, il est suivi de [/]. S'il est question de plusieurs mots répétés, ceux-ci sont placés entre les symboles < >. La suite +... marque que la phrase principale, généralement interrompue par une intervention de l'interviewer, continue plus loin. [*] indique une erreur ou un élément manquant : ainsi, dans l'exemple [3], le symbole marque les erreurs d'orthographe dans le texte écrit et dans l'exemple [5], la préposition fait défaut lors de la narration de l'histoire de la grenouille. Pour plus de détails concernant les autres conventions de transcription, voir MacWhinney (2000).

- [3] Et *selon moi* un [*] personne qui a étudié pour un teste [*] sait le contenu pour la [*] teste [*] suivante mais ils oublient la matière [*] après 2 où [*] 3 semaines parce-qu'ils n'intéressent [*] pas à cette matière [*].
(corpus NoB, 627_NN6_arg_fr_2001)

– cadres organisationnels (*premièrement*, ... [4]):

- [4] Car *premièrement* le principale [*] est de percéverer [*], de faire de son mieux. *Deuxièmement* je trouve plus important que la personne soie [*] fière d'elle et trouve qu'elle a bien travaillé [*] par rapport à ces [*] capacités (pour une personne 7/10 peut être bien ou moins bien selon une autre). *Troisièmement* je trouve capitale [*] de se sentir bien à l'école.
(corpus NoB, 729_FF1_arg_frans_2001)

– cadres représentatifs (*dans ce tableau*, ... [5]):

- [5] *[*] la première image* on voit un petit garçon qui regarde sa grenouille. Le chien du petit garçon regarde aussi la grenouille qui est dans un pot. Ils sont dans une chambre à coucher apparemment. Et *là sur l(a) image* le petit garçon est allE dormir.
(corpus NoB, 690_FF6_frog_fr_2001)⁶

12 Les marqueurs cadratifs temporels constituent une sous-classe des marqueurs cadratifs, comme le montre la catégorisation ci-dessus. Nous nous limitons à ce type de cadratifs dans cette étude pour des raisons pratiques, les matériaux ne présentant pas suffisamment d'occurrences d'autres types de cadres. Bien que la plupart des différents types de cadratifs soient présents dans le corpus, comme l'attestent les exemples cités ci-dessus, les groupes ne présentent tous qu'un nombre suffisant de cadratifs temporels (voir aussi Garcia-Debanç, 2010: 85). Nous retrouvons par exemple des cadratifs de type représentatif (par exemple «sur la première image»), surtout auprès d'apprenants débutants, qui utilisent ce genre de structures à cause de leur difficulté à se détacher du support visuel dont ils doivent narrer le contenu. Nous avons surtout retrouvé des cadratifs de type médiatif (ou énonciatif) chez les locuteurs avancés et natifs. Dans cet article, nous nous limiterons aux marqueurs cadratifs temporels et aux marqueurs argumentatifs, les matériaux dont nous disposons présentant des occurrences de ces types de marqueurs pour tous les groupes étudiés ici.

6. Le E majuscule dans l'exemple [5] n'est pas une erreur; il s'agit d'une convention de transcription utilisée au sein de notre unité de recherche pour représenter toutes les terminaisons en [e] (-er, -é, -ez, etc.). Nous avons adopté cette convention de transcription parce qu'il est effectivement impossible de savoir avec certitude si un apprenant, surtout à un stade moins avancé, utilise par exemple un participe passé ou un infinitif. Étant donné qu'il nous est impossible de trancher à l'oral, cette convention nous permet de «contourner» le problème et de coder le son entendu, sans toutefois connaître la forme graphique de ce que l'apprenant a émis.

- 13 Remarquons que les marqueurs cadratifs temporels peuvent appartenir à différentes catégories grammaticales, comme l'indiquent aussi Le Draoulec et Péry-Woodley (2003 : 134). Concrètement, les marqueurs cadratifs temporels étudiés dans cet article peuvent être des adverbes (*bier*), des syntagmes nominaux (*le matin*, etc.) ou prépositionnels (*après X*) ou encore des subordonnants (*quand*, etc.) en position pré-sujet⁷. Les expressions introductrices de cadre analysées ici ne se limitent donc pas aux adverbiaux à proprement parler.

2.2. Marqueurs argumentatifs

- 14 Les marqueurs argumentatifs indiquent des propositions articulées selon des relations diverses, telles que l'opposition (par exemple *mais*), la concession (*même si*), la cause (*parce que*), la conséquence, la conclusion d'une argumentation ou d'un raisonnement (*donc*), etc. (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 : 620-621). Tout comme les marqueurs cadratifs temporels, les marqueurs argumentatifs peuvent appartenir à des catégories grammaticales diverses. Retenons que, comme pour les cadratifs, nous avons pris en compte les différentes catégories grammaticales présentes dans les narrations. Il s'agit alors généralement de conjonctions de coordination (*donc*, *mais*, *car*), de subordonnants (*parce que*, *tandis que*, etc.) et de subordonnées infinitives introduites par une préposition (*pour*, etc.). Les catégories de marqueurs étudiées sont donc homogènes d'un point de vue sémantico-fonctionnel – les cadratifs temporels permettant de se focaliser sur un cadre temporel et les marqueurs argumentatifs sur un raisonnement –, mais très hétérogènes d'un point de vue syntaxique.
- 15 La mise en œuvre des marqueurs cadratifs et argumentatifs est essentielle : ils sont indispensables à la progression et la structuration d'un texte. Le Draoulec et Péry-Woodley (2003, 2005), qui ont étudié l'utilisation d'adverbiaux temporels dans des textes narratifs et non narratifs, estiment que le phénomène de succession des événements, propre à la narration, prend le pas sur le phénomène d'encadrement dans ce genre de textes. Nous laissons ici de côté la discussion visant à savoir si les phénomènes retenus ici perdent leur fonction cadrative. Comme Le Draoulec et Péry-Woodley (2005), nous sommes d'avis que les marqueurs temporels et argumentatifs fonctionnent dans notre corpus comme des jalons, des moments clés du récit et qu'il n'en est pas moins intéressant d'étudier leur présence dans un corpus d'apprenants de différents niveaux.

3. Méthodologie

3.1. Participants

- 16 Dans cet article exploratoire, nous analysons de manière quantitative la présence de marqueurs cadratifs temporels et de marqueurs argumentatifs dans la production narrative en français L2 d'apprenants dont la langue maternelle est le néerlandais, en

7. Nous n'avons donc pas pris en compte les indications temporelles dans notre corpus qui ne se trouvent pas en position pré-sujet. Ceci peut être d'importance pour les résultats obtenus (voir les conclusions).

Flandre et à Bruxelles (n = 10 pour chaque groupe). Afin de mesurer la production des apprenants de manière objective, nous analysons également les récits de groupes de locuteurs natifs du même âge et de même niveau scolaire. Le corpus analysé ici se compose donc de 6 groupes au total, 4 groupes d'apprenants et 2 groupes de contrôle :

- 2 groupes d'apprenants néerlandophones de Flandre (NN), de 1^{re} (NN1 ; n = 10) et de 6^e année (NN6 ; n = 10) de l'enseignement secondaire,
- 2 groupes d'apprenants néerlandophones de Bruxelles (BNN), de 1^{re} (BNN1 ; n = 10) et de 6^e année (BNN6 ; n = 10) de l'enseignement secondaire,
- 2 groupes de contrôle de locuteurs natifs francophones (FF), de 1^{re} (FF1 ; n = 10) et de 6^e année (FF6 ; n = 10) de l'enseignement secondaire.

	1 ^{re} année du secondaire 11-12 ans	6 ^e année du secondaire 17-18 ans
apprenants néerlandophones, Flandre	NN1 (n = 10)	NN6 (n = 10)
apprenants néerlandophones, Bruxelles	BNN1 (n = 10)	BNN6 (n = 10)
groupes de contrôle (francophones)	FF1 (n = 10)	FF6 (n = 10)

Tableau 1 : répartition des participants

17 Ces groupes ont été choisis parce qu'ils représentent différents stades de l'apprentissage du français. Commençons par détailler les groupes d'apprenants néerlandophones en Flandre.

18 En Flandre, le français est enseigné à l'école dès la 5^e année de l'enseignement primaire. Les élèves les plus jeunes, de 1^{re} année de l'enseignement secondaire, inclus dans cette étude, peuvent être considérés comme de « faux débutants ». Après 2 ans d'enseignement de français dans l'enseignement primaire, à raison de 3 heures par semaine (en moyenne 180 heures de cours de français au moment du recueil des données), ils n'en sont qu'au début de leur apprentissage du français. Car, comme l'indiquent Kemps, Housen et Pierrard (2009), même si l'on s'attend à ce que les élèves de 1^{re} année de l'enseignement secondaire aient atteint les objectifs (limités⁸) des programmes d'études du primaire pour le français seconde langue, les enseignants partent quasiment de zéro pour l'enseignement du français. Les élèves

8. Les programmes d'études pour le français en primaire stipulent que « le but de l'apprentissage du français dans l'enseignement primaire est de faire en sorte que les enfants soient capables de communiquer en français à un niveau limité et dans des situations concrètes. Cela veut dire qu'ils :
– savent obtenir des informations simples à l'oral et à l'écrit ;
– savent donner et demander des informations lors d'un contact oral avec des personnes francophones » (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010 : 52). Les compétences des élèves au début de l'enseignement secondaire sont dès lors minimales.

de la 6^e année de l'enseignement secondaire (ce qui correspond à la terminale dans le système français), peuvent être considérés comme représentant le niveau « final » de l'apprentissage du français : après 8 ans de français (\pm 750 heures de cours de français au total⁹), la plupart des élèves n'ont plus de cours de français.

19 L'ajout de l'enseignement néerlandophone à Bruxelles nous permet d'intégrer des dimensions supplémentaires par rapport aux groupes d'apprenants décrits ci-dessus. En effet, dans le système de l'enseignement néerlandophone à Bruxelles, l'enseignement du français commence plus tôt, à savoir dès la 3^e année de l'enseignement primaire. Les élèves de l'enseignement néerlandophone à Bruxelles ont en moyenne 3 heures de français par semaine dans le 2^e degré de l'enseignement primaire (3^e et 4^e année de l'enseignement primaire), et en moyenne 5 heures de français dans le 3^e degré de l'enseignement primaire (5^e et 6^e année de l'enseignement primaire). À un même niveau scolaire, les élèves, dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles, ont donc commencé l'apprentissage du français deux ans plus tôt que leurs homologues en Flandre et ils ont également bénéficié de plus d'heures de français par semaine pendant la période d'apprentissage du français que les deux régions ont en commun.

20 Un point de différence supplémentaire entre les apprenants néerlandophones à Bruxelles et en Flandre, qu'il est important de mentionner ici, est le contact extracurriculaire, tant au sein de l'école que dans la vie quotidienne des élèves. En effet, les apprenants en Flandre n'entrent, dans la grande majorité des cas, en contact avec le français que pendant les cours de français à l'école. La présence de francophones, tant dans l'enceinte de l'école que dans le contexte de la vie quotidienne à Bruxelles (la région de Bruxelles-Capitale est officiellement bilingue, mais le français est largement choisi comme langue véhiculaire [Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2007 : 12]¹⁰), devrait avoir un impact sur la production des apprenants bruxellois. Toutefois, il nous est impossible dans cette étude, de distinguer ou de mesurer l'impact de ce contact extracurriculaire sur la production de marqueurs cadratifs temporels et de marqueurs argumentatifs. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, au même âge, les apprenants bruxellois ont non seulement bénéficié de davantage de contact curriculaire que les apprenants flamands (en termes de nombre d'heures de cours de français), mais ils ont également eu la possibilité de bénéficier d'un contact extracurriculaire plus important, dont

9. Notons que le nombre d'heures de cours de français L2 correspond au nombre d'heures au moment du recueil des données.

10. Housen et Pierrard (2004 : 10-11) mentionnent d'ailleurs que dans les années soixante-dix, l'enseignement néerlandophone à Bruxelles faisait parti de la politique linguistique, avec pour objectif de « soutenir » la position du néerlandais dans un contexte « où le néerlandais était sous la pression de la langue véhiculaire dominante, à savoir le français ». Comme l'indiquent ces auteurs, l'enseignement néerlandophone a été la victime de son propre succès, « l'augmentation du nombre d'élèves étant presque entièrement à attribuer à l'augmentation d'élèves allophones – généralement francophones » (notre traduction).

nous ne pouvons mesurer précisément l'envergure¹¹. À cette difficulté s'ajoute que ce contact extracurriculaire plus important peut présenter d'importantes divergences selon l'élève, données dont nous ne disposons pas. Notre première hypothèse de recherche est que les élèves ayant eu plus d'heures d'enseignement du français L2 et de contact extracurriculaire avec la langue (apprenants néerlandophones à Bruxelles, BNN) devraient produire plus de marqueurs cadratifs et argumentatifs que les apprenants ayant reçu moins d'heures de cours de français et ayant eu moins de contact extracurriculaire avec le français (apprenants néerlandophones en Flandre, NN).

- 21 Le tableau ci-dessous reprend les détails concernant les différents groupes composant le corpus analysé ici. Les niveaux indiqués sont ceux du *Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe* (CECRL, 2001), mentionnés ici à titre indicatif afin de préciser plus objectivement le niveau des différents groupes. L'estimation se base sur les indications données dans les programmes d'études (<http://www.ond.vlaanderen.be>) ainsi que sur les résultats d'études antérieures (Housen, Mettwie et Pierrard, 2002).

	apprenants néerlandophones, Flandre		apprenants néerlandophones, Bruxelles		groupes de contrôle (francophones)	
	NN1 (secondaire ; 1 ^{re} année)	NN6 (secondaire ; 6 ^e année)	BNN1 (secondaire ; 1 ^{re} année)	BNN6 (secondaire ; 6 ^e année)	FF1 (secondaire ; 1 ^{re} année)	FF6 (secondaire ; 6 ^e année)
nombre d'années et d'heures d'enseignement du français ^{1D}	2 ans = 180 h	7 ans = 630 h	4 ans = 480 h	9 ans = 930 h	1620 h	2350 h
niveau (CECRL) ¹¹	A1	B1	A1	B1	/	/
contexte franco- phone	non	non	oui	oui	oui	oui

Tableau 2 : aperçu des caractéristiques des groupes constituant le corpus

- 22 Notre objectif est d'étudier la présence de marqueurs cadratifs temporels et de marqueurs argumentatifs dans les productions narratives en français seconde langue

11. À titre illustratif, Janssens (2004 : 295) indique qu'en 2002 (période du recueil des données), un peu moins de 15 % des élèves de l'enseignement néerlandophone à Bruxelles était francophone et un peu plus d'un quart bilingue français-néerlandais. Allain (2004 : 156) note que « malgré les efforts des enseignants pour bannir le français de l'école, l'on entend régulièrement les élèves parler français, surtout lors des récréations, lorsque les enfants pensent que les adultes ne les entendent pas ».

d'apprenants néerlandophones, de manière quantitative. Les oppositions centrales entre les groupes constituant la base de cette étude, sont la quantité d'enseignement de français qu'ils ont reçu et l'intensité du contact extracurriculaire (NN/BNN).

3.2. Données recueillies

23 Afin de vérifier les hypothèses, nous avons constitué un corpus de narrations monologiques élicitées par le biais de l'histoire de la grenouille (*Frog Story*, Mayer, 1969). Ce type de tâche a été choisi pour deux raisons. Tout d'abord, il s'agit d'un procédé fréquemment utilisé dans les recherches en acquisition des langues, qu'il s'agisse de l'acquisition de la langue maternelle ou de langues étrangères (voir Berman et Slobin, 1994 : 17-35). Ce type de narration monologique permet d'éliciter un langage semi-spontané plus guidé que les narrations libres, en ce sens que les récits sont guidés par un support visuel, homogénéisant ainsi la production des groupes de locuteurs. En deuxième lieu, la large diffusion de cette tâche permet une plus grande comparabilité avec d'autres recherches.

24 L'histoire de la grenouille est composée de 24 dessins sans texte, avec une structure narrative claire que l'on peut résumer de la façon suivante : un petit garçon a attrapé une grenouille, mais la nuit, pendant que le garçon et son petit chien dorment, la grenouille s'échappe par la fenêtre de la chambre à coucher. Le lendemain matin, le petit garçon s'en aperçoit et part à sa recherche avec le chien. Ils rencontrent plusieurs animaux dans la forêt où ils cherchent la grenouille. Ils finissent par retrouver la grenouille, qui s'était enfuie pour retourner auprès de sa famille. Le petit garçon repart, mais emporte une petite grenouille. Chaque participant avait le temps de regarder l'histoire dans sa totalité, en présence du chercheur. Une fois que le participant avait regardé toutes les images, le chercheur lui demandait de raconter l'histoire, en lui précisant de dire quelque chose à propos de chaque image. Les narrations ont été enregistrées, puis transcrites en format CHAT (MacWhinney, 2000) et segmentées en clauses (Berman et Slobin, 1994). Chaque clause a également été codée selon la structure syntaxique qu'elle représente (pour des exemples, voir Welcomme, à paraître).

4. Questions et hypothèses de recherche

25 Les objectifs de recherche sont concrétisés dans cette étude-ci par une série d'hypothèses de recherche quantitatives. Nous formulerons également un certain nombre d'observations qualitatives complémentaires.

26 Généralement, les marqueurs réalisant la cohésion du discours sont peu enseignés en L2 (Kerr-Barnes, 1998), même si leur importance pour la structuration des narrations orales (et écrites) est largement admise. Les *itinéraires acquisitionnels* (voir, entre autres, Bartning et Kirchmeyer, 2003 ; Bartning et Schlyter, 2004 : 292-293), qui tentent de modéliser les processus d'acquisition, ne les prennent en considération que de manière marginale, ne mentionnant

que l'apparition et le développement de structures syntaxiques ou de marqueurs fréquents. Le développement des connecteurs argumentatifs est brièvement exposé dans la description des différents stades d'acquisition, mais il n'est pas question de marqueurs cadratifs en tant que tels. Les itinéraires acquisitionnels indiquent le développement de certains marqueurs temporels, par exemple les subordonnées temporelles en *quand*, sans donner d'indications quant à la position de la subordonnée en question, caractéristique essentielle permettant de distinguer les marqueurs cadratifs. Comme l'indique, entre autres, Long (1983), l'instruction scolaire a un impact sur l'acquisition de la L2. Il est donc plausible de supposer une augmentation du nombre de marqueurs, cadratifs et argumentatifs, en fonction de l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement de la seconde langue. Les productions des apprenants en fin d'apprentissage, en 6^e année de l'enseignement secondaire, devraient comporter dès lors davantage de marqueurs cadratifs et argumentatifs.

- 27 Il peut également être intéressant non seulement de considérer les productions des groupes de locuteurs natifs comme des groupes de références, mais aussi de voir le développement des marqueurs cadratifs et argumentatifs auprès de ces groupes. En effet, même s'il s'agit d'une tâche orale avec un support visuel contraignant, les marqueurs argumentatifs se développent également chez les locuteurs natifs au fil de l'âge (« Les connecteurs argumentatifs sont, vu leur complexité, acquis beaucoup plus tardivement que les autres » [Favart et Chanquoy, 2007 : 55]). En revanche, le nombre de cadratifs devrait rester stable, la tâche étant contraignante de ce point de vue : l'on peut partir de l'idée que les structures narratives sont maîtrisées dès le groupe FF1. En français L1, Garcia-Debanco (2010 : 92) a ainsi noté, dans son étude de productions narratives et expositives, que

[l]es adverbiaux cadratifs, en petit nombre, sont présents dès le niveau CE2. Quel que soit le niveau scolaire, ils sont utilisés de façon pertinente et prennent les mêmes formes [...]. Ils sont en moins grand nombre que ce qui était attendu mais sont présents plus tôt que nous ne l'attendions.

Hypothèse 1 : le nombre de cadratifs et d'argumentatifs progressera au fur et à mesure que les groupes d'apprenants ont eu davantage de contact (curriculaire et extracurriculaire) avec le français L2.

Cette hypothèse de recherche peut être testée sur les groupes d'apprenants de la manière suivante :

Hypothèse 1.1 : $NN1 < BNN1 < NN6 < BNN6$

Comparaison d'apprenants de même niveau scolaire :

Hypothèse 1.1.a : $NN1 < BNN1$

Hypothèse 1.1.b : $NN6 < BNN6$

Comparaison d'apprenants dans le même « contexte » d'apprentissage :

Hypothèse 1.1.c : $NN1 < NN6$

Hypothèse 1.1.d : $BNN1 < BNN6$

Hypothèse 1.2 : $FF1 = FF6$ (cadratifs) ; $FF1 < FF6$ (argumentatifs)

28 Les taux de cadratifs temporels et d'argumentatifs produits par les locuteurs natifs devraient surpasser ceux des groupes d'apprenants du même niveau scolaire. Il est en effet généralement admis que les productions d'apprenants sont moins développées que celles des locuteurs natifs (Bartning et Kirchmeyer, 2003). Les études en acquisition du langage mettent d'ailleurs généralement l'accent sur le fait qu'il est extrêmement difficile de parvenir à une compétence « native » (*native-like proficiency* ; voir par exemple Lambert, 2006)¹² ; certains chercheurs, comme Cenoz (2003), indiquent même que « les apprenants en contexte institutionnel ne peuvent atteindre une compétence native ou quasi native en LE » (Cenoz, 2003 : 39). Nous voulons vérifier cette hypothèse de manière quantitative¹³. Toutefois, il est important de tenir compte ici de la tâche : s'agissant d'une tâche narrative à support visuel contraignant, il est possible que l'on ne retrouve plus de différences entre les productions des locuteurs natifs et des apprenants si les apprenants atteignent le niveau maximal de production de marqueurs cadratifs temporels.

Hypothèse 2 : le nombre de cadratifs et d'argumentatifs devrait être moins important dans les productions des apprenants que dans celles des locuteurs natifs. Cependant, la tâche peut limiter le nombre de marqueurs cadratifs : retrouvons-nous une différence entre locuteurs natifs et apprenants au niveau des marqueurs cadratifs ? Cette hypothèse de recherche peut être représentée de la manière suivante :

Hypothèse 2.1 : $NN_1, BNN_1 < FF_1$ et $NN_6, BNN_6 < FF_6$ pour les marqueurs argumentatifs, mais également pour les marqueurs cadratifs temporels ?

5. Résultats

29 Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats des analyses quantitatives. Commençons par un aperçu des nombres absolus de cadratifs temporels et d'argumentatifs.

	marqueurs cadratifs temporels	marqueurs argumentatifs
NN ₁	8	24
BNN ₁	43	49
NN ₆	36	26
BNN ₆	67	80
FF ₁	181	75
FF ₆	111	89

Tableau 3 : nombres absolus de marqueurs cadratifs temporels et de marqueurs argumentatifs

12. Les concepts d'*ultimate attainment* et de compétence « native », ainsi que la compétence du locuteur natif en tant qu'objectif absolu à atteindre en acquisition des langues sont des points vivement débattus (voir entre autres Muñoz et Singleton, 2011). Nous avons inclus dans cette étude, des productions de locuteurs natifs du même âge afin d'avoir un point de comparaison valable, mais sommes conscients de ces problèmes.
13. Nous nous limitons ici, pour des raisons de place et de faisabilité, à une première analyse quantitative. Une analyse qualitative permettrait sans doute d'affiner les résultats, comme nous l'indiquons dans nos conclusions.

30 Il est important de mentionner ici que ce ne sont pas les nombres absolus qui ont été utilisés pour les analyses statistiques dont nous présentons les résultats (points 5.1 et 5.2). En effet, nous avons calculé des taux de fréquence, obtenus en divisant le nombre de marqueurs par le nombre de clauses, afin de contrer les effets dus à la longueur des productions (voir Biber, 1988, pour une justification de cette procédure). Dans les points suivants, nous présentons les résultats de nos analyses, en commençant par les résultats pour les marqueurs cadratifs temporels (5.1). Nous passerons ensuite aux marqueurs argumentatifs (5.2).

5.1. Observations : les marqueurs cadratifs temporels

31 Comparons maintenant les hypothèses de recherche aux données des analyses.

32 5.1.1. Selon la première hypothèse de recherche, le nombre de cadratifs temporels devrait progresser selon le contact (englobant le contact curriculaire et extracurriculaire) avec le français L2. Cette hypothèse de recherche a donc été testée sur les quatre groupes d'apprenants par le biais d'une comparaison « générale » des quatre groupes d'apprenants (hyp. 1.1 : $NN1 < BNN1 < NN6 < BNN6$), puis par une comparaison de différents groupes (voir point 4).

33 Nous avons également comparé les résultats des groupes de locuteurs natifs entre eux (hyp. 1.2 : $FF1 = FF6$) à titre indicatif, afin de voir si nous retrouvions des différences entre ces groupes. Les résultats de ces analyses¹⁴ sont présentés dans le tableau ci-dessous.

	cadratifs	différence significative ?	comparaisons <i>post hoc</i>
NN1 (n = 10)	0.0134 (.01832)	$F(3,36) = 5,373$ $p < .005$	$NN1 < BNN6$
BNN1 (n = 10)	0.0844 (.08689)		
NN6 (n = 10)	0.0882 (.04460)		
BNN6 (n = 10)	0.1352 (.09429)		

Tableau 4 : résultats pour l'hypothèse 1 – cadratifs

34 Comme l'indiquent les taux de fréquence repris dans le tableau ci-dessus, la distribution des groupes correspond au continuum attendu : le groupe d'apprenants ayant eu le plus de contact (curriculaire et extracurriculaire) avec le français L2, à savoir les apprenants bruxellois les plus âgés (BNN6), produit le plus de marqueurs cadratifs temporels, suivis des apprenants flamands les plus âgés (NN6) et des apprenants

14. Les taux de fréquence moyens des quatre groupes d'apprenants, correspondant à des ratios incorporant une correction pour la longueur des textes, ont été comparés par le biais d'une analyse de variance (ANOVA) afin de détailler l'effet du facteur principal qu'est le contact avec le français (hyp. 1.1), avec des comparaisons *post hoc* Tukey afin de déterminer quels groupes présentent une différence significative. Les comparaisons entre deux groupes d'apprenants ou de locuteurs natifs (sous-hypothèses de hyp. 1.1 et hyp. 1.2) ont été effectuées par le biais de *tests t pour échantillons indépendants*. Le tableau 4 présente les taux de fréquence pour chaque groupe et l'écart type entre parenthèses. La valeur p n'est indiquée que lorsque les différences lors de comparaisons sont statistiquement significatives.

bruxellois les plus jeunes (BNN₁). Conformément à nos attentes, le groupe ayant eu le moins de contact avec le français L2, à savoir les apprenants flamands les plus jeunes (NN₁), produit le moins de marqueurs cadratifs. Nous retrouvons donc le continuum formulé dans l'hypothèse de recherche (NN₁ < BNN₁ < NN₆ < BNN₆) et l'analyse ANOVA confirme qu'il y a une différence statistiquement significative entre les groupes. Les comparaisons *post hoc* indiquent que cette différence significative se situe entre les groupes NN₁ et BNN₆ ($p < .005$), constituant les extrêmes du continuum de production. Les autres comparaisons *post hoc* n'indiquent pas d'autres différences significatives entre les groupes. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les productions se situent sur un continuum dont seules les productions se situant aux pôles extrêmes présentent suffisamment de différences pour donner une différence statistiquement significative.

	cadratifs	résultats	
NN ₁	0.0134 (.01832)	t(18) = -2,525 (p < .05)	NN ₁ < BNN ₁
BNN ₁ (n = 10)	0.0844 (.08689)		
NN ₆ (n = 10)	0.0882 (.04460)	t(18) = -1,426	NN ₆ = BNN ₆
BNN ₆ (n = 10)	0.1352 (.09429)		

Tableau 5 : résultats pour les hypothèses 1.1.a+b – cadratifs

35 En ce qui concerne les comparaisons supplémentaires entre les groupes, les comparaisons des productions d'apprenants flamands et bruxellois du même âge indiquent que les apprenants bruxellois produisent systématiquement plus de marqueurs cadratifs temporels que leurs homologues en Flandre. Le *test t pour échantillons indépendants* indique que la différence entre les apprenants les plus jeunes (NN₁ < BNN₁; t(18) = -2,525, p = .001) est significative alors que celle entre les groupes d'apprenants les plus âgés (NN₆ = BNN₆) ne l'est pas. Même s'il ne s'agit que de tendances, les taux de fréquence des groupes d'apprenants vont dans le sens de notre hypothèse. Le fait que nous trouvions une différence statistiquement significative entre les groupes d'apprenants flamands et bruxellois les plus jeunes, mais plus de différence auprès des groupes les plus âgés, nous permet de conclure que, d'un point de vue quantitatif, un contact curriculaire et extracurriculaire plus important avec le français ne semble plus avoir d'effet sur la production de marqueurs cadratifs temporels. En effet, la production d'apprenants se trouvant dans un contexte de contact purement curriculaire (NN₆) ne diffère plus de celle d'apprenants ayant également bénéficié de contacts extracurriculaires avec le français L2 (BNN₆).

	cadratifs	résultats	
NN ₁ (n = 10)	0.0134 (.01832)	t(18) = -4,901 (p = .000)	NN ₁ < NN ₆
NN ₆ (n = 10)	0.0882 (.04460)		
BNN ₁ (n = 10)	0.0844 (.08689)	t(18) = -1,254	BNN ₁ = BNN ₆
BNN ₆ (n = 10)	0.1352 (.09429)		

Tableau 6 : résultats pour les hypothèses 1.1.c+d – cadratifs

36 Lorsque l'on compare les groupes d'apprenants flamands et bruxellois entre eux (hyp. 1.1.c et 1.1.d), les résultats des analyses statistiques ne présentent pas une différence statistiquement significative entre tous les groupes comparés. En effet, le *test t pour échantillons indépendants* a indiqué une différence significative ($t(18) = -4,901$, $p = .000$) entre les apprenants néerlandophones en Flandre, donc entre le groupe NN1 et le groupe NN6. Les résultats suggèrent donc une augmentation significative du nombre de cadratifs selon la quantité d'enseignement de la seconde langue pour ce groupe d'apprenants, mais pas pour les apprenants néerlandophones bruxellois, même si l'on voit un taux de fréquence plus élevé chez les apprenants bruxellois de 6^e année (BNN6) que chez les apprenants de 1^{re} année. Lorsque l'on regarde de plus près les « progrès » observés dans les productions, les taux de fréquence des groupes de 1^{re} et de 6^e année montrent que les apprenants néerlandophones en Flandre de 6^e année produisent près de 6 fois plus de cadratifs que leurs homologues de 1^{re} année. C'est chez ces apprenants que l'on a observé une augmentation significative entre la 1^{re} et la 6^e année. Les apprenants bruxellois de 6^e année ne produisent que près de 1,5 fois plus de cadratifs que ceux de 1^{re} année, augmentation qui ne s'est pas avérée statistiquement significative.

	cadratifs	résultats	
FF1 (n = 10)	0.2817 (.18605)	$t(18) = 1,894$	FF1 = FF6
FF6 (n = 10)	0.1640 (.06356)		

Tableau 7 : résultats pour l'hypothèse 1.2 – cadratifs

37 En dernier lieu, nous avons comparé la production de marqueurs cadratifs des locuteurs natifs. Il est surprenant de constater que le groupe de 1^{re} année présente un taux de fréquence de marqueurs cadratifs temporels plus élevé que celui des locuteurs natifs de 6^e année : le groupe FF1 présente un taux de marqueurs cadratifs temporels près de 1,7 fois plus élevé que celui des locuteurs les plus âgés. Toutefois, le *test t pour échantillons indépendants* indique qu'il ne s'agit que d'une tendance, la diminution n'étant pas statistiquement significative.

38 5.1.2. La deuxième hypothèse de recherche stipule que le nombre de cadratifs devrait être moins important dans les productions des groupes d'apprenants que dans celles des locuteurs natifs (hyp. 2 : NN1, BNN1 < FF1 et NN6, BNN6 < FF6).

	cadratifs	variance	comparaisons
NN1 (n = 10)	0.0134 (.01832)	$F(2,27) = 13,640$ ($p = .000$)	NN1 < FF1 ($p = .000$)
BNN1 (n = 10)	0.0844 (.08689)		BNN1 < FF1 ($p < .005$)
FF1 (n = 10)	0.2817 (.18605)		NN1 = BNN1
NN6 (n = 10)	0.0882 (.04460)	$F(2,27) = 2,944$	NN6 = BNN6 = FF6
BNN6 (n = 10)	0.1352 (.09429)		
FF6 (n = 10)	0.1640 (.06356)		

Tableau 8 : résultats pour l'hypothèse 2 – cadratifs

39 Lorsque l'on compare les groupes d'apprenants, bruxellois et flamands, aux groupes de locuteurs natifs de même niveau scolaire, l'analyse de variance simple effectuée (ANOVA avec tests Tukey pour les comparaisons *post hoc*) ne montre une différence significative que pour les groupes de 1^{re} année ($NN_1 < FF_1$ [$p = .000$] et $BNN_1 < FF_1$ [$p < .005$]). Les groupes de 6^e année ne présentent pas d'opposition statistiquement significative entre groupes d'apprenants et locuteurs natifs. Les analyses montrent donc que les locuteurs natifs (FF_1) produisent significativement plus de marqueurs cadratifs que les apprenants bruxellois (BNN_1) et flamands. Dans le cas des apprenants de 1^{re} année, l'hypothèse de recherche est confirmée, le nombre de cadratifs produits par les locuteurs natifs dépassant significativement celui des apprenants.

40 Le fait que l'hypothèse de recherche n'est confirmée que partiellement, pour les groupes d'apprenants les plus jeunes, associé au fait que les résultats des locuteurs natifs ne présentent pas de différence statistiquement significative, peut indiquer un effet de tâche : l'histoire de la grenouille comportant un nombre limité de cadres temporels pouvant être marqués, les groupes d'apprenants les plus âgés semblent produire autant de marqueurs cadratifs que les locuteurs natifs. Les apprenants les plus jeunes développent encore cet aspect de l'organisation discursive, ce qui pourrait expliquer la différence entre locuteurs natifs et apprenants auprès des groupes de 1^{re} année.

41 5.1.3. Conclusions en résumant les réponses aux hypothèses de recherche formulées précédemment.

hypothèses de recherche	comparaisons	résultats	hypothèse confirmée statistiquement ?
1. effet du contact (curriculaire et extracurriculaire) avec le français			
<i>Hypothèse 1.1:</i>	$NN_1 < BNN_1 < NN_6 < BNN_6$	$NN_1 < BNN_6$ ($p < .05$)	partiellement
<i>Hypothèse 1.1.a:</i>	$NN_1 < BNN_1$	$NN_1 < BNN_1$ ($p < .05$)	oui
<i>Hypothèse 1.1.b:</i>	$NN_6 < BNN_6$	$NN_6 = BNN_6$	non
<i>Hypothèse 1.1.c:</i>	$NN_1 < NN_6$	$NN_1 < NN_6$ ($p = .000$)	oui
<i>Hypothèse 1.1.d:</i>	$BNN_1 < BNN_6$	$BNN_1 = BNN_6$	non
<i>Hypothèse 1.2:</i>	FF_1 et FF_6 ?	$FF_1 = FF_6$	
2. production plus importante des natifs par rapport aux apprenants ?			
<i>Hypothèse 2:</i>	$NN_1, BNN_1 < FF_1$ $NN_6, BNN_6 < FF_6$	$NN_1 < FF_1$ ($p = .000$) $BNN_1 < FF_1$ ($p < .005$) $NN_6 = BNN_6 = FF_6$	oui non

Tableau 9 : aperçu des résultats selon les hypothèses de recherche (cadratifs)

42 Comme nous l'avons détaillé précédemment, la première hypothèse de recherche, selon laquelle un contact, tant curriculaire qu'extracurriculaire, plus

accru avec le français L2, aurait un impact sur la production de marqueurs cadratifs temporels, n'a pas de réponse univoque.

43 Un premier constat saillant est le fait que les taux de fréquence des apprenants montrent une augmentation selon le continuum anticipé $NN_I < BNN_I < NN_6 < BNN_6$. Même si les analyses statistiques n'indiquent pas une augmentation statistiquement significative entre tous les groupes d'apprenants – seulement entre les groupes d'apprenants néerlandophones flamands, constituant les pôles extrêmes de ce continuum –, il s'agit là de résultats allant dans le sens de nos attentes.

44 Un deuxième constat important est qu'un contact curriculaire et extracurriculaire plus important ne semble avoir un effet qu'auprès des groupes les plus jeunes, les groupes d'apprenants plus âgés ne présentant plus de différence statistiquement significative.

45 Ces deux constats peuvent être rapprochés des résultats obtenus pour la deuxième hypothèse de recherche, selon laquelle les apprenants produiraient systématiquement moins de marqueurs cadratifs temporels que les locuteurs natifs. Cette hypothèse n'est que partiellement confirmée, n'étant valide que pour les groupes les plus jeunes. Cette différence entre apprenants et locuteurs natifs disparaît lorsque l'on compare les groupes les plus âgés, où aucune différence significative n'a été décelée. L'on pourrait conclure que, d'un point de vue quantitatif, les apprenants rattrapent leur « retard » par rapport aux locuteurs natifs. Il est possible que la tâche, une narration à support visuel contraignant, ait un impact sur cette absence de différence entre les groupes d'apprenants et les locuteurs natifs : le nombre de cadratifs pouvant être utilisés est limité de par la tâche, et les apprenants les plus âgés ainsi que les locuteurs natifs produisent un nombre équivalent, voire maximal, de marqueurs cadratifs temporels.

5.2. Observations : les marqueurs argumentatifs

46 Passons maintenant aux résultats pour les marqueurs argumentatifs.

47 5.2.1 La première hypothèse de recherche, comme pour les cadratifs, concerne le nombre d'argumentatifs, qui devrait progresser selon l'augmentation du contact avec le français L2. Nous avons ici de nouveau testé cette hypothèse de recherche en comparant d'abord de manière générale les quatre groupes d'apprenants (hyp. 1.1 : $NN_I < BNN_I < NN_6 < BNN_6$), puis par une comparaison de différents groupes (voir point 4). Les résultats de ces analyses sont présentés dans le tableau ci-dessous.

	argumentatifs	différence significative ?	comparaisons <i>post hoc</i>
NN_I (n = 10)	.0658 (.09578)	$F(3,36) = 3,662$ $p < .05$	$BNN_I < BNN_6$
BNN_I (n = 10)	.0499 (.03769)		
NN_6 (n = 10)	.1074 (.07412)		
BNN_6 (n = 10)	.1523 (.08324)		

Tableau 10 : résultats pour l'hypothèse 1.1 – argumentatifs

48

Commençons par remarquer que nous ne retrouvons pas complètement le continuum supposé ($NN_1 < BNN_1 < NN_6 < BNN_6$) lorsque nous prenons en compte les taux de fréquence des différents groupes étudiés : en effet, le groupe d'apprenants bruxellois de première année (BNN_1) est le groupe qui produit le moins de marqueurs argumentatifs. Pour le reste, la distribution des groupes correspond à ce que nous avons supposé. L'ANOVA montre une différence statistiquement significative en ce qui concerne le nombre de marqueurs argumentatifs produits ($p < .05$) ; les comparaisons *post hoc* indiquent que cette différence significative est due à la différence entre les groupes d'apprenants bruxellois, BNN_1 et BNN_6 , constituant les extrêmes du continuum formé par les productions des apprenants. Les comparaisons *post hoc* n'indiquent pas d'autres différences significatives. L'hypothèse de recherche est partiellement confirmée en ce qui concerne la production de marqueurs argumentatifs.

	argumentatifs	résultats	
NN_1 (n = 10)	.0658 (.09578)	$t(18) = 0,487$	$NN_1 = BNN_1$
BNN_1 (n = 10)	.0499 (.03769)		
NN_6 (n = 10)	.1074 (.07412)	$t(18) = -1,273$	$NN_6 = BNN_6$
BNN_6 (n = 10)	.1523 (.08324)		

Tableau 11 : résultats pour les hypothèses 1.1.a+b – argumentatifs

49

En ce qui concerne les comparaisons supplémentaires entre les groupes, les comparaisons des productions d'apprenants flamands et bruxellois du même âge indiquent que les apprenants bruxellois ne produisent pas systématiquement plus de marqueurs argumentatifs que leurs homologues en Flandre : la comparaison des groupes les plus jeunes montre que les apprenants flamands présentent un taux de fréquence plus élevé que les apprenants bruxellois. Toutefois, il ne s'agit que de tendances : les *tests t pour échantillons indépendants* montrent que les différences entre apprenants flamands et bruxellois ne sont pas statistiquement significatives. Un contact (curriculaire et extracurriculaire) plus intensif avec le français seconde langue ne semble pas avoir d'impact sur les groupes d'apprenants étudiés. Attirons de nouveau l'attention sur le résultat surprenant des groupes d'apprenants les plus jeunes : les apprenants bruxellois, qui ont bénéficié d'un contact plus important avec le français, ont produit moins de marqueurs argumentatifs que les apprenants en Flandre. Même s'il ne s'agit que d'une tendance qui n'est pas confirmée statistiquement, il est intéressant de la noter.

	argumentatifs	résultats	
NN_1 (n = 10)	.0658 (.09578)	$t(18) = -1,088$	$NN_1 = NN_6$
NN_6 (n = 10)	.1074 (.07412)		
BNN_1 (n = 10)	.0499 (.03769)	$t(18) = -3,544$ ($p < .005$)	$BNN_1 < BNN_6$
BNN_6 (n = 10)	.1523 (.08324)		

Tableau 12 : résultats pour les hypothèses 1.1.c+d – argumentatifs

50 Les analyses statistiques supplémentaires (*tests t pour échantillons indépendants*), comparant les groupes d'apprenants flamands et bruxellois entre eux, n'indiquent qu'une différence significative ($t(18) = -3,544$; $p < .005$) entre les apprenants néerlandophones de Bruxelles, donc entre le groupe BNN1 et le groupe BNN6. Ces résultats indiquent une augmentation significative du nombre de marqueurs argumentatifs; rappelons toutefois que ces groupes présentaient l'écart le plus important. Les taux de fréquence nous permettent toutefois de repérer la même tendance chez les apprenants néerlandophones en Flandre, même si l'augmentation n'est pas statistiquement significative.

	argumentatifs	résultats	
FF1 (n = 10)	.1310 (.05514)	$F(3,36) = 0,811$	FF1 = FF6
FF6 (n = 10)	.1126 (.04538)		

Tableau 13 : résultats pour l'hypothèse 1.2 – argumentatifs

51 Nous remarquons un résultat étonnant concernant la production de marqueurs argumentatifs par les locuteurs natifs: même s'il ne s'agit que d'une tendance non vérifiée par les comparaisons statistiques, le groupe de locuteurs natifs le plus jeune (FF1) présente de nouveau un taux de fréquence de marqueurs argumentatifs plus élevé que celui des apprenants de 6^e année (FF6; cf. résultats marqueurs cadratifs temporels).

52 5.2.2. Selon la deuxième hypothèse de recherche, le nombre de marqueurs argumentatifs devrait être moins important dans les productions des groupes d'apprenants que dans celles des locuteurs natifs (hyp. 2: NN1, BNN1 < FF1 et NN6, BNN6 < FF6).

	argumentatifs	variance	comparaisons
NN1 (n = 10)	.0658 (.09578)	$F(3,36) = 4,060$ ($p < .05$)	BNN1 < FF1 ($p < .05$) NN1 = BNN1 NN1 = FF1
BNN1 (n = 10)	.0499 (.03769)		
FF1 (n = 10)	.1310 (.05514)		
NN6 (n = 10)	.1074 (.07412)	$F(3,36) = 1,247$	NN6 = BNN6 = FF6
BNN6 (n = 10)	.1523 (.08324)		
FF6 (n = 10)	.1126 (.04538)		

Tableau 14 : résultats pour l'hypothèse 2 – argumentatifs

53 Nous partions de l'idée que le nombre d'argumentatifs produits par les locuteurs natifs devait surpasser celui des apprenants du même âge. Nous trouvons des résultats différents pour les groupes les plus jeunes et les groupes les plus âgés. Commençons par les groupes de 1^{re} année de l'enseignement secondaire. Bien que les taux de fréquence des argumentatifs ne correspondent pas à la distribution que nous attendions (BNN1 < NN1 < FF1), les analyses montrent que les locuteurs natifs produisent plus de marqueurs argumentatifs que les deux groupes d'apprenants du même âge. Une analyse ANOVA comparant les deux groupes d'apprenants et le groupe de

locuteurs natifs indique une différence entre les trois groupes; les comparaisons *post hoc* situent cette différence entre le groupe d'apprenants bruxellois et le groupe de locuteurs natifs. Le groupe d'apprenants flamands, que le taux de fréquence de marqueurs argumentatifs place entre ces deux groupes, ne diffère d'aucun autre groupe de manière statistiquement significative.

54 En ce qui concerne les groupes les plus âgés, l'ANOVA montre qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les groupes. Lorsque l'on observe les taux de fréquence, l'on voit que les apprenants bruxellois produisent plus de marqueurs argumentatifs que les apprenants flamands et les locuteurs natifs, dont les taux de fréquence sont plus ou moins du même ordre de grandeur, mais il ne s'agit que de tendances. En résumé, l'hypothèse de recherche selon laquelle les locuteurs natifs produiraient systématiquement plus de marqueurs argumentatifs que les apprenants n'est pas validée par les analyses statistiques pour les groupes les plus âgés, mais bel et bien pour les groupes les plus jeunes.

55 5.2.3. En guise de conclusion, résumons les réponses aux hypothèses de recherche formulées précédemment.

hypothèses de recherche	comparaisons	résultats	hypothèse confirmée statistiquement ?
1. effet du contact (curriculaire et extracurriculaire) avec le français			
<i>Hypothèse 1.1:</i>	$NN1 < BNN1 < NN6 < BNN6$	$BNN1 < BNN6$ ($p < .005$)	partiellement
<i>Hypothèse 1.1.a:</i>	$NN1 < BNN1$	$NN1 = BNN1$	non
<i>Hypothèse 1.1.b:</i>	$NN6 < BNN6$	$NN6 = BNN6$	non
<i>Hypothèse 1.1.c:</i>	$NN1 < NN6$	$NN1 = NN6$	non
<i>Hypothèse 1.1.d:</i>	$BNN1 < BNN6$	$BNN1 < BNN6$	oui
<i>Hypothèse 1.2:</i>	$FF1$ et $FF6$?		
2. production plus importante des natifs par rapport aux apprenants ?			
<i>Hypothèse 2:</i>	$NN1, BNN1 < FF1$ $NN6, BNN6 < FF6$	$BNN1 < FF1$ ($p < .05$) $NN1 = FF1$ $NN6 = BNN6 = FF6$	partiellement non

Tableau 15 : aperçu des résultats selon les hypothèses de recherche (argumentatifs)

56 Comme pour les marqueurs cadratifs, reprenons ici les principales observations issues des analyses effectuées. D'une manière générale, nous pouvons nous demander, à la lumière des résultats obtenus, quel est l'impact d'un contact extracurriculaire plus accru sur les productions des marqueurs argumentatifs. Tout d'abord, les résultats des analyses statistiques cherchant à vérifier l'impact d'un contact accru avec le français L2, ont montré une augmentation statistiquement significative pour les groupes d'apprenants néerlandophones à Bruxelles, qui constituaient les pôles extrêmes du continuum de production. Lorsque l'on a comparé les productions d'apprenants flamands et bruxellois du même âge, l'on a observé que pour les groupes les plus jeunes, plus de contact curriculaire et extracurriculaire avec le français L2

ne se traduit pas forcément dans la production de marqueurs argumentatifs : le groupe bruxellois (BNN₁) présente un taux de fréquence moins important que le groupe d'apprenants flamand, qui ne bénéficie que d'un contact curriculaire avec le français L2. Notons toutefois qu'il s'agit de tendances, la différence n'étant pas statistiquement significative. En ce qui concerne la production des locuteurs natifs, nous n'observons pas d'augmentation significative entre les groupes les plus jeunes (FF₁) et les groupes les plus âgés (FF₆). Les locuteurs natifs les plus jeunes produisent significativement plus de marqueurs argumentatifs que les apprenants. Lorsque l'on détaille les résultats pour les groupes les plus âgés, l'on constate en revanche, qu'il n'y a plus de différences – quantitatives – entre apprenants et locuteurs natifs, ce qui, en soi, est une constatation étonnante et intéressante d'un point de vue acquisitionnel : les productions des apprenants se rapprochent, pour cet aspect, de celles des locuteurs natifs. Ici aussi, les apprenants semblent rattraper leur retard initial.

6. Conclusions générales

- 57 Dans cet article, nous avons voulu analyser de manière quantitative la présence des marqueurs cadratifs temporels et des marqueurs argumentatifs dans la production narrative d'apprenants et de locuteurs natifs. Le but de cet article était de tester un certain nombre d'hypothèses, visant notamment à cerner l'impact du contact curriculaire et extracurriculaire avec la seconde langue sur la production de ces marqueurs.
- 58 Comme l'ont montré les résultats des analyses quantitatives, l'hypothèse de recherche supposant qu'une augmentation du contact avec la L2, qui dans notre cas englobe de manière inextricable contact curriculaire et extracurriculaire, ait un impact sur la production de marqueurs cadratifs et argumentatifs est partiellement confirmée.
- 59 En ce qui concerne la production de marqueurs cadratifs temporels, nous avons observé la distribution attendue des groupes – ce qui n'est pas tout à fait le cas pour la production des marqueurs argumentatifs –, mais nous n'avons, à chaque fois, trouvé qu'une différence statistiquement significative entre les groupes situés aux extrêmes du continuum observé. Il est possible que les différences de production soient trop petites pour en tirer des conclusions statistiques.
- 60 Les comparaisons supplémentaires ont en outre montré que la production des marqueurs, tant cadratifs temporels qu'argumentatifs, n'augmente pas de manière significative chez des locuteurs natifs. À cela s'ajoute que l'effet d'un contact accru avec la L2 ne se voit pas toujours : seuls les apprenants bruxellois les plus jeunes semblent avoir un avantage sur leurs homologues flamands, et uniquement pour la production de marqueurs cadratifs temporels. Nos résultats pourraient indiquer que l'impact du contact extracurriculaire s'avère être plus pertinent pour la production d'apprenants plus jeunes et pour des marqueurs spécifiques.

- 61 Les groupes d'apprenants les plus âgés ne présentent pas de différences statistiques entre eux, ni avec les locuteurs natifs d'ailleurs : d'un point de vue quantitatif, les apprenants atteignent les mêmes taux de production que les locuteurs natifs, ce qui peut sembler surprenant.
- 62 Cette étude explorative a bien sûr une portée limitée. Non seulement le nombre de participants gagnerait à être développé, mais il serait aussi intéressant d'augmenter le nombre de tâches produites par les apprenants et les locuteurs natifs. Toutefois, il est important de tenir compte ici de la tâche qui a été effectuée (cf. Péry-Woodley, 2001) : l'histoire de la grenouille étant une tâche narrative à support visuel (très) contraignant, il est normal que les mêmes marqueurs reviennent. Toutefois, tous les participants ont effectué la même tâche, ce qui permet de tirer des conclusions valables pour ce type de tâche.
- 63 En outre, nous n'avons effectué qu'une analyse quantitative des données. Il serait également essentiel de voir si les marqueurs utilisés le sont mieux par les groupes d'apprenants plus avancés. Une analyse qualitative dépasse le cadre de cette recherche, mais apporterait sans doute des compléments d'informations aux analyses déjà effectuées. Lorsque l'on détaille brièvement les marqueurs cadratifs temporels utilisés dans notre corpus, par exemple, l'on constate que les mêmes marqueurs apparaissent dans les productions des apprenants et des locuteurs natifs, à certaines exceptions près n'apparaissant généralement qu'une seule fois dans la production d'un seul élève (*maintenant, maintenant que*, etc.). Les marqueurs cadratifs devant par définition se trouver en initiale de phrase, les circonstanciels occupant une autre position dans la phrase ont été exclus. Or, il est possible que ces éléments circonstanciels, bel et bien présents dans les productions, expliquent certaines différences entre locuteurs natifs et apprenants (voir par exemple Conway, 2005). Les enchaînements temporels peuvent également être réalisés autrement que par le biais de marqueurs cadratifs temporels.
- 64 Il serait également intéressant de développer davantage l'étude des autres types de cadres présents dans les productions d'apprenants et de locuteurs natifs, mais aussi l'apparition de certaines classes grammaticales de marqueurs. Nous avons par exemple constaté que les apprenants néerlandophones débutants semblent rattraper leur retard : alors que certaines catégories de marqueurs cadratifs, telles que les subordonnées ou les groupes nominaux, n'étaient pas présentes dans leurs productions, l'on voit que toutes les catégories sont présentes dans les autres groupes d'apprenants.
- 65 Ces pistes de recherches gagnent à être étudiées. Malgré les limites inhérentes à cette étude, nous pensons avoir pu contribuer concrètement à l'étude des marqueurs cadratifs et argumentatifs dans la production narrative, non seulement d'apprenants, mais aussi de locuteurs natifs.

Bibliographie

- ALLAIN, L. 2004. Meertalig onderwijs en etnografisch onderzoek in Brussel: twee uitzonderingen op de regel. In A. HOUSEN, M. PIERRARD ET P. VAN DE CRAEN (eds), *Taal, attitude en onderwijs in Brussel*. Brusselse thema's 12. Bruxelles: VUBPRESS: 145-182.
- BARTNING, I. et KIRCHMEYER, N. 2003. Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 19: 9-39.
- BARTNING, I. et SCHLYTER, S. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14: 281-299.
- BERMAN, R.A. et SLOBIN, D.I. 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale – Hove: Lawrence Erlbaum.
- BIBER, D. 1988. *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CENOZ, J. 2003. Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3: âge, développement cognitif et milieu. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18: 38-51.
- CHAROLLES, M. 1988. Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques* 57: 3-13.
- CHAROLLES, M. 1995. Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique* 29: 125-151.
- CHAROLLES, M. 2003. De la topicalité des adverbiaux détachés en tête de phrase. *Travaux de linguistique* 47: 11-51.
- CHAROLLES, M. et al. 2005. Temporal and Spatial Dimensions of Discourse Organisation. *Journal of French Language Studies: Special Issue on Discourse Organisation through Time and Space* 15 (2): 115-130.
- CHAROLLES, M. et PÉRY-WOODLEY, M.-P. 2005. Introduction. *Langue française: Les adverbiaux cadratifs* 148: 3-8.
- CHAROLLES, M. et VIGIER, D. 2005. Les adverbiaux en position préverbale: portée cadrative et organisation des discours. *Langue française* 148: 9-30.
- CONSEIL DE L'EUROPE 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONWAY, A. 2005. *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive*. Études romanes de Lund 73. Lund: Université de Lund.
- FAVART, M. et CHANQUOY, L. 2007. Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française* 155: 51-68.
- GARCIA-DEBANC, C. 2010. Segmentation, connexion et indexation dans des productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels. *Synergies* 5: 81-96.
- HOUSEN, A., METTEWIE, L. et PIERRARD, M. 2002. *Rapport Beleidsgericht onderzoek PBO/98/2/36. Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel*. Bruxelles: Centrum voor Linguïstiek – Vrije Universiteit Brussel. 195 p.

- HOUSEN, A. et PIERRARD, M. 2004. Meertaligheid in Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel: verslag van een effectenstudie. In A. HOUSEN, M. PIERRARD et P. VAN DE CRAEN (eds), *Taal, attitude en onderwijs in Brussel*. Brusselse thema's 12. Bruxelles: VUBPRESS: 9-34.
- JANSSENS, R. 2004. Taal en onderwijs in Brussel: het spanningsveld tussen het pedagogische minimum en het politieke maximum. In A. HOUSEN, M. PIERRARD et P. VAN DE CRAEN (eds), *Taal, attitude en onderwijs in Brussel*. Brusselse thema's 12. Bruxelles: VUBPRESS: 277-306.
- KEMPS, N., HOUSEN, A. et PIERRARD, M. 2009. *Rapport onderzoek Frans en Engels als Vreemde Talen in Vlaamse Scholen – 1^{er} jaar secundair onderwijs*. Bruxelles: Vrije Universiteit Brussel. 115 p.
- KERR-BARNES, B. 1995. Discourse Particles in French Conversation: (*eh*) *ben*, *bon*, and *enfin*. *French Review* 68: 813-821.
- KERR-BARNES, B. 1998. The Acquisition of Connectors in French L2 Narrative Discourse. *Journal of French Language Studies* 8 (2): 189-208.
- LAMBERT, M. 2006. Pourquoi les adultes avancés ne parviennent-ils pas à atteindre la compétence des locuteurs natifs? In G. ENGWALL (ed.), *Construction, acquisition et communication. Études linguistiques de discours contemporains*. Acta universitatis Stockholmiensis Romanica Stockholmiensia 23. Stockholm: Université de Stockholm: 151-171.
- LE DRAOULEC, A. et PÉRY-WOODLEY, M.-P. 2003. Time Travel in Text: Temporal Framing in Narratives and Non-Narratives. In L. LAGERWERF, W. SPOOREN et L. DEGAND (eds), *Determination of Information and Tenor in Texts. Proceedings of Multidisciplinary Approaches to Discourse 2003*. Amsterdam – Münster: Stichting Neerlandistiek – Nodus Publikationen: 133-142.
- LE DRAOULEC, A. et PÉRY-WOODLEY, M.-P. 2005. Encadrement temporel et relations de discours. *Langue française* 148: 45-61.
- LONG, M.H. 1983. Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *TESOL Quarterly* 17 (3): 359-382.
- MACWHINNEY, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum. I: The CHAT Transcription Format. II: The CLAN Programs [3^e édition].
- MAYER, M. 1969. *Frog, Where Are You?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs. 2007. *Het Nederlandstalig onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. En ligne à l'adresse suivante: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2007/2007p/0306-rapport-onderwijsinspectie.htm>.
- MUÑOZ, C. et SINGLETON, D. 2011. A Critical Review of Age-Related Research on L2 Ultimate Attainment. *Language Teaching* 44 (1): 1-35.
- PÉRY-WOODLEY, M.-P. 2001. Modes d'organisation et de signalisation dans des textes procéduraux. *Langages* 141: 28-46.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- SARDA, L. 2005. Fonctionnement des cadres spatiaux dans les résumés de films. *Langue française* 148: 61-79.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming – Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
2010. *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs. Informatie voor de klaspraktijk*. Bruxelles: Enschedé-Van Muysewinkel.

WELCOMME, A. à paraître. Jonction interpropositionnelle et complexité syntaxique dans les récits d'apprenants néerlandophones et de locuteurs natifs du français. Premiers résultats d'une étude sur corpus. *Complacq 2010: La complexité en langue et son acquisition*. Colloque de Paris, 5-7 juillet 2010.